

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Anna-Mari Ainjärv

KOGEMUSÕPE KUI ÕPETAJA PROFESSIONAALSE ARENGU TOETAMISE
VÕIMALUS TALLINNA LEPISTIKU LASTEAIA NÄITEL

Bakalaureusetöö

Juhendajad: Tallinna Lepistiku Lasteaia direktor Ülle Mandre
Tartu Ülikooli õpetajahariduse nooremlektor Pihel Hunt

Tartu 2021

Kokkuvõte

Professionaalse arengu tagamine on oluline osa tänapäeva õpetaja töös. Mitmetes asutuses kasutatakse õpetaja professionaalse arengu toetamiseks kogemusõpet. Uurimuse eesmärk on teada saada Tallinna Lepistiku Lasteaia õpetajate kogemused kogemusõppega ning kogemusõppe kasutamise võimalused õpetajate professionaalse arengu toetamisel.

Uurimisküsimustele vastamiseks kasutati intervjuud lasteaia direktoriga ja õpetajate küsitlust. Andmeanalüüsil kasutati kirjeldavat statistikat ja kvalitatiivset sisuanalüüsi. Staažist sõltuvalt õpetajate vastused ei erinenud. Õpetajad ise hindavad kogemusõpet üldiselt väga kasulikuks enda professionaalse arengu toetamisel ning tajuvad, et kogemusõpe sisekoolitusena on väga palju toetanud tema professionaalset arengut.

Võtmesõnad: kogemusõpe, kogemuspõhine õpe, õpetaja professionaalne areng

Summary

Ensuring professional development is an important part of teachers today's work. Many institutions use experiential learning to support the professional development of teachers. The aim of the study is to find out the experiences of the teachers of Tallinna Lepistiku Kindergarten through experiential learning and the possibilities of using the experience to support professional development of teachers. Interviews with the kindergarten director and a survey with teachers were used to answer the research questions. Descriptive statistical methods and qualitative content analysis were used for data analysis. The answers of the teachers did not differ depending on the length of service. Teachers themselves generally find experiential learning very useful in supporting their professional development and perceive that experiential learning as in-house training has greatly supported their professional development.

Keywords: experiential learning, experiential learning, teacher professional development

Sisukord

Sissejuhatus	4
Teoreetiline ülevaade	4
Kogemusõppe mõiste ja olemus	5
Kogemusõppe rakendamine õpetaja professionaalse arengu toetamisel	10
Metoodika.....	12
Valim	12
Andmekogumine	12
Andmeanalüüs	13
Tulemused	14
Arutelu.....	19
Tänuõnad.....	20
Kasutatud kirjandus	21
Lisa 1. Õpetajate küsimustik	
Lisa 2. Õpetajate kogemusest õppimise olukordade kirjeldused ning vastuste liigitus	

Sissejuhatus

Professionaalse arengu tagamine on oluline osa tänapäeva õpetaja kutsest (Kallas *et al.*, 2015; Kutsestandard. Õpetaja ..., 2020; National Board of Professional Teaching Standards, 2020). „Muret valmistab asjaolu, et õpetajakoolituses omandatu ei rakendu õpetajatöös ja õpetajad tunnevad end igapäevaste tööprobleemide lahendamisel isoleerituna ja abita. Kuid õpetajaharidus on pidev ning õpetaja professionaalne areng sõltub igapäevasest õpetamiskogemusest ja töökeskkonnast, koostööst kolleegide, juhtkonna ja lapsevanematega“ (Eisenschmidt, 2005, lk 29). Õpetaja, tase 6 kutsestandardi kohaselt on üheks kutse kvalifikatsiooninõudeks õpetaja professionaalse enesearengu tagamine. Õpetaja reflekteerib oma tööd ja sellest lähtuvalt kavandab muutusi (Kutsestandard. Õpetaja ..., 2020). „Professionaalse arengu toetamiseks on oluline asutusesisese tugisüsteemi loomine, kõikide õpetajate professionaalse arengu eesmärkide selgus ning võimalused refleksiooniks ja enesetäiendamiseks“ (Eisenschmidt, 2005, lk 29). Õpetajate professionaalse arengu toetamiseks kasutatakse kogemusõpet (Kolb, 1987; Kutsestandard. Õpetaja ..., 2020; National Board of Professional Teaching Standards, 2020) nii formaalse, kui informaalse koolitusena (Karm, 2017) ning sise- kui ka väliskoolitustena (Pearson & Smith, 1985). Igapäevaselt on õpetaja seotud erinevate väljakutseid pakkuvate kogemustega. Kogemuste kaudu on võimalik saada uusi arusaamu ja oskusi ning meie veendumused võivad muutuda või kinnistuda (Pearson & Smith, 1985). Kogemusõppe võimaluste optimeerimiseks peaks protsessis sisalduma kõik väljakujunenud kogemusõppe osad, sealhulgas praktiseerimist, refleksiooni, nähtu ja varasemate kogemuste ühendamist ning uute arusaamade loomingulist rakendamist edaspidistes olukordades (Stirling *et al.*, 2017). Varasemalt on küll uuritud kuidas kogemusõpe on kaasa aidanud õpetajate professionaalsele arengule (Burke, 2013; Girvan, Conneelya, & Tangneya, 2016; Marlow & McLain, 2011; Roberts, 2012), kuid autorile teadaolevalt puuduvad uuringud lasteaija õpetajate hulgas kogemusõppe kasutamise kohta ning ka selle kohta, kas lasteaias toimunud kogemusõppes sisalduvad kõik väljakujunenud kogemusõppe osad.

Teoreetiline ülevaade

Alljärgnevalt antakse ülevaade kogemusõppe mõistest ja selle rakendamise võimalustest õpetaja professionaalse arengu toetamisel ning kogemusõppe rakendamisega kaasnevatest võimalikest probleemidest. Õpetaja professionaalse arenguna käsitletakse antud töös

teadmiste, oskuste ning pädevuste kujunemist ametialases arengus töökohal ja teadmiste vahetamist kolleegidega (Vetik, 2016).

Kogemusõppe mõiste ja olemus

Kogemusõpe (*experiential learning*) on informaalne või formaalne õpe, milles toetutakse õppijal kujunenud esmasele kogemusele või luuakse vajalik kogemus õppetegevuse käigus (Sarv, s.a.). Informaalne õpe on õppuri seisukohast eesmärgistamata õppimine, mis toimub igapäevaelu situatsioonides, näiteks perekonnas, töökohas, vabal ajal (Erelt, 2014). Võib siis öelda, et formaalses kontekstis kogetakse, õpitakse ja analüüsitakse õpetaja juhendamisel, ning kogetav olukord on spetsiaalselt loodud õppimiseks. Informaalses kontekstis tähendab see õppimist situatsioonist, mis ei ole spetsiaalselt kujundatud õppimiseks. Kolbi (1984) kohaselt on õppimine protsess, kus teadmised luuakse läbi kogemuste muundamise. Üks esimesi õpetajaid, kes kasutas terminit „praktilised teadmised” akadeemilise termini ja kontseptsioonina, oli Elbaz, kes tutvustas seda viiemõõtmelise või komponendiga konstruktsioonina: teadmised iseendast; õppetöö miljöö tundmine; aine tundmine; teadmised õppekavade arendamisest; ja teadmised juhendamisest (Elbaz, 1981, viidatud Okas, 2016j). Jarvis (1998) on öelnud, et õppimine algab alati kogemusest – kui pole kogemust, ei saa olla ka õppimist. Karm (2007) on seisukohal, et “kogemusest õppimise võimalikkust ja tähenduslikkust õppija jaoks mõjutavad teatud erijooned: subjektiivsus, individuaalsus, sotsiaalne kontekst ja varasemad kogemused” (lk 40). Varasemate negatiivsete õpikogemuste korral ei pruugi õppija uuteks õpiolukordadeks avatud olla (Jarvis, 1998).

Kogemusõppe võtmeelemendiks on õppija analüüs kogemuse põhjal. Analüüs võib toimuda nii grupis kui individuaalselt. Analüüsi ülevaade võib õppija veendumusi ning edaspidist käitumist muuta (Andresen, Boud, & Cohen, 1999). Kogemusõppe käigus mõtestatakse sisemaailma ja väliskeskkonnast saadud kogemuse vahelist seost (Karm, 2007).

Karm (2007) on jaganud kogemusõppe kaheks: formaalseks ja informaalseks. Formaalses kontekstis kogetakse, õpitakse ja analüüsitakse õpetaja juhendamisel, ning kogetav olukord on spetsiaalselt loodud õppimiseks. Informaalses kontekstis tähendab õppimist situatsioonist, mis ei ole spetsiaalselt kujundatud õppimiseks, sellisel juhul sõltub see vaid õppijast ja situatsiooni võimalusest. Informaalset õppimist sageli isegi ei teadvustata ega käsitleta kui õppimist. Sellest tulenenud teadmine võib olla õppija poolt üldse mitte teadlikult märgatud ega sõnastatud. “Juhuslik õppimine pole kunagi planeeritud ega tahtlik, vaid toimub alateadlikult” (Karm, 2007, lk 41).

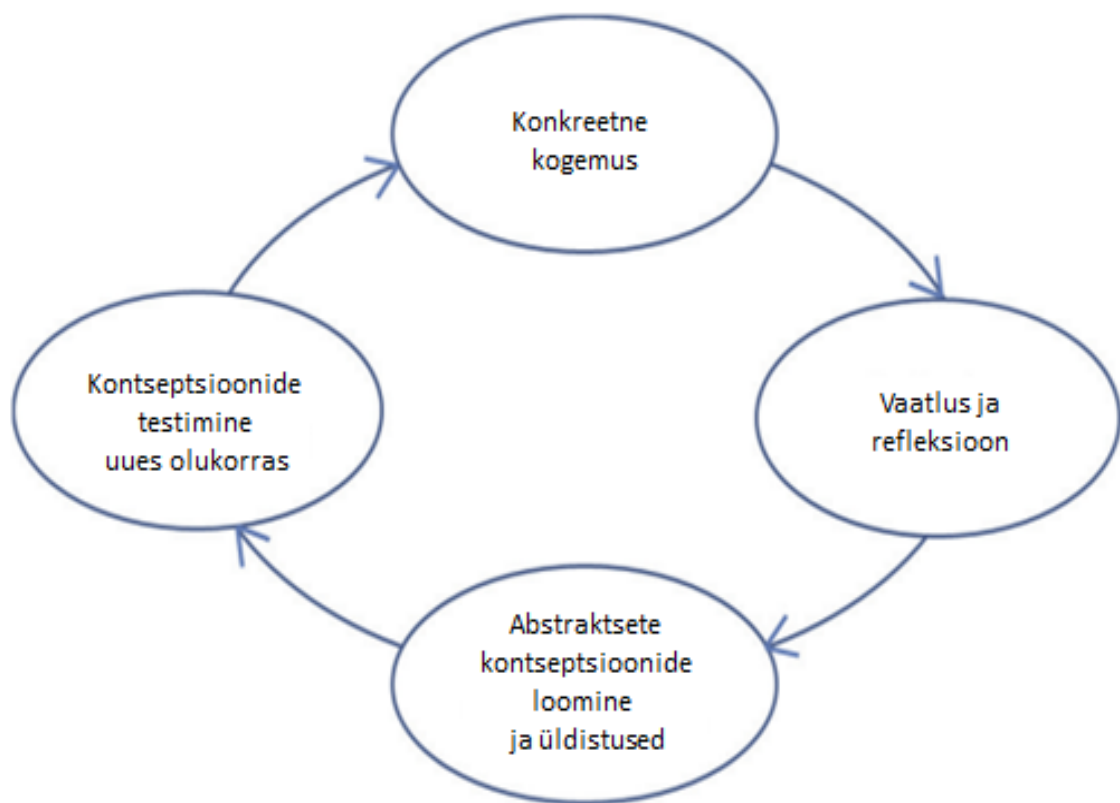
Andresen, Boud, & Cohen (1999) toovad välja, et kogemusõpe ei põhine ühelgi kindlal strateegial, meetodil või valemil, kuid selles on siiski iseloomulikud tunnused, mis eristavad seda teistest lähenemisviisidest. Oluline on inimese intellekti, tunnete ja meelte kaasamine. Õppija teadvustab ja kasutab õppimisel aktiivselt oma eelnevaid kogemusi elust, pidevalt kasutab eneseanalüüsi nii uute kui vanade kogemuste põhjal, et need kogemused muuta sügavamaks arusaamaks. Õppimise protsessi lõpptulemus on personaalne ja tähendusrikas just sellele õppijale (Andresen, Boud, & Cohen, 1999).

Kogemusõpe üksi ei garanteeri seda, et õpilane mõistab konteksti õigesti, või saavutab kursuse õpiväljundid aktiivse katsetamise staadiumites. Selleks, et aktiveerida kogemusõppe ringi, täiendati refleksiooni osa viie "miks?"-iga. Miller ja Maellaro (2016) leidsid, et kui küsida refleksiooni osas, kus arutled selle üle, mis läks valesti, viis korda "miks?", aitab see jõuda probleemi juureni, ning õppija suurema tõenäosusega mõistab, mis läks valesti ja uuel kogemusõppe ringil ta sama viga enam ei tee (Miller & Maellaro, 2016).

Üldiselt ollakse nõus, et mõiste "kogemuslik õppimine" sai alguse John Dewey 1938. aasta raamatust "Kogemus ja haridus" (Norman, 2019). Dewey kogemusest õppimise mõistmisel on keskne osa põhimõttel, et õpilastele tuleb pakkuda kvaliteetseid õpikogemusi, kuna "kogemusi ja haridust ei saa üksteisega otseselt samastada" (Dewey, 1938, lk 25). Kvaliteetne õpikogemus on selline, mis ärgitab õpilast järk-järgult liikuma tuttavatest piiridest väljapoole. Dewey jaoks võib iga haridusalane kogemus õpilase uudishimu moonutada või blokeerida või tugevdada õpilase intellektuaalset energiat, nii et ta soovib edasi liikuda. Usaldusväärne kogemuslik õppimine julgustab seda, mida Dewey nimetab „kogemuse järjepidevuseks” (Dewey, 1938, lk 28), mis tähendab, et õpilase uudishimu toidab pidevalt õppimiskogemuste kaasamine, nii et õpilane soovib avardada teadaolevaid piire. Vygotsky lähima arengu tsooni teooria osas pakub kogemuslik õppimine õpilastele valutat viisi oma intellektuaalse silmaringi avardamiseks, kuna neid julgustatakse võtma oma kogemusi sama tõsiselt kui mis tahes lugemiseks määratud õpikut või klassiruumi loengut (Vygotsky, 1986, viidatud Norman, 2019j).

Lähima arengu tsoon on ala, kus õppimine toimub ainult siis, kui õppijat aitab ja juhendab õpetaja või kaaslane, kes on oma arengult temast ees. Asju, mis on lähima arengu tsoonis, ei suuda laps veel iseseisvalt teha, küll aga suudab ta neid teha kõrvalise abiga. Alguses sooritab laps uut tegevust õpetaja või kaaslase abiga, aga peagi suudab ta seda juba ka iseseisvalt teha. Kui pakume lapsele õpetust sammukese võrra ees tema juba saavutatud arengutasemest, aitame tal jätkuvalt areneda ja kasvada (Kraav, 2017).

Alates 1970ndatest aitas David A. Kolb arendada kaasaegset kogemusliku õppimise teooriat, tuginedes suuresti John Dewey, Kurt Lewini ja Jean Piaget 'tööle (Norman, 2019). Kolbi (1976) mudeli kohaselt jaotub kogemusõpe neljaosaliseks tsüklikuks ning selle teooria kohaselt õpitakse olukorrast vaid siis, kui õppija läbib ringi kõik neli faasi (joonis 1). Tõhusaks õppimiseks on Kolbi (1976) järgi vaja nelja erinevat tüüpi võimeid - konkreetset kogemust, peegeldavat vaatlust, abstraktset kontseptualiseerimist ja aktiivset eksperimenteerimist. See tähendab, et õppija peab suutma end uutesse kogemustesse täielikult, avatult ja eelarvamusteta kaasata; ta peab suutma neid kogemusi kajastada ja neid vaadelda mitmest vaatenurgast; ta peab suutma luua kontseptsioone, mis integreeriksid tema tähelepanekud loogiliselt kõlavatesse teooriatesse; ja ta peab saama kasutada neid teooriaid otsuste tegemisel ja probleemide lahendamisel (Kolb, 1976).



Joonis 1. Kogemusliku õppe mudel (Kolb, 1976)

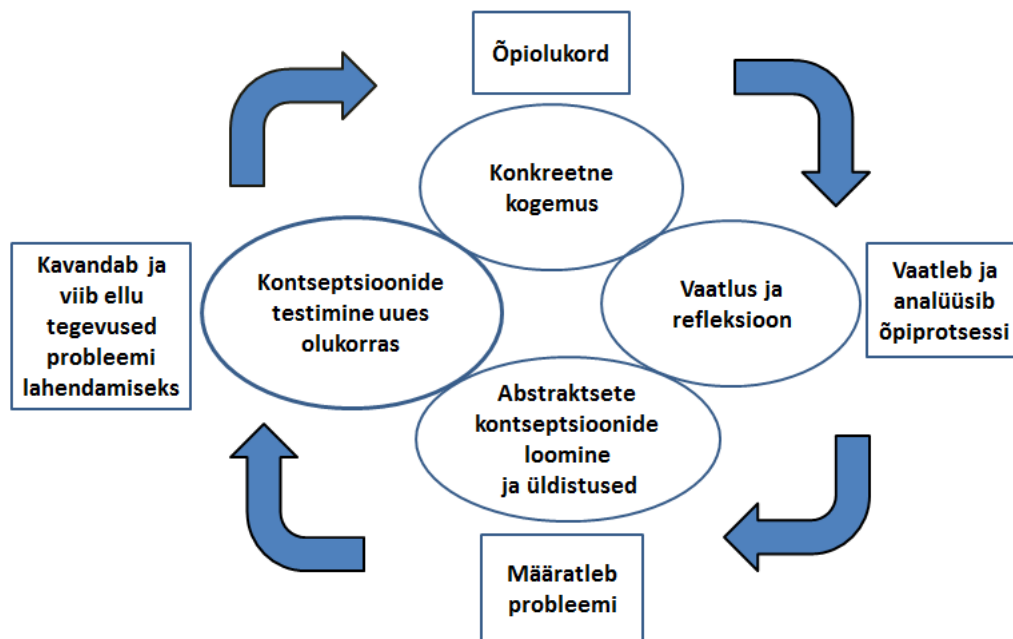
Mitmed uuringud on näidanud, kuidas kogemusõpe on kaasa aidanud õpetajate professionaalsele arengule – muutnud nende ametiga seotud uskumusi ja õpetamise praktikaid, näiteks Marlow & McLain, 2011; Roberts, 2012; Burke, 2013; Girvan, Conneelya, & Tangneya, 2016.

Õpetaja kutsestandardi seos Kolbi kogemusliku õppe mudeliga

Õpetaja, tase 6 kutsestandardis (Kutsestandard. Õpetaja ..., 2020). kirjeldatakse ühe kohustusliku kompetentsina refleksiooni ja professionaalset enesearendamist. Kompetentsi olemasolu hinnatakse järgmiste tegevusnäitajate abil:

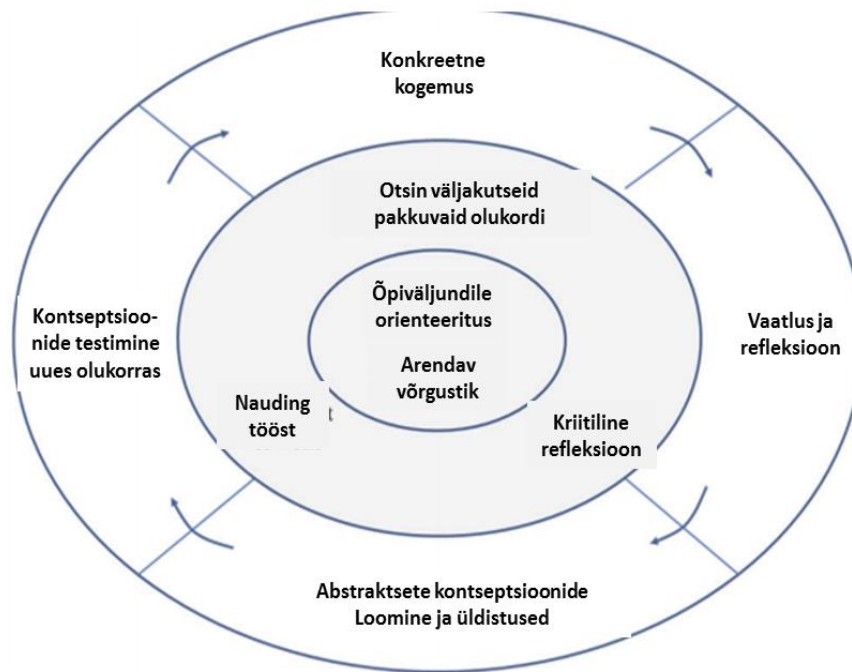
- *Reflekteerib oma tööd, sh analüüsib oma õpetamise mõju, kasutades erinevaid meetodeid, kaasates kolleege ja osaledes õpikogukondades, sh virtuaalsetes; kogub pidevalt tagasisidet õppijate õpitegevuste ning -tulemuste kohta ning sellest lähtuvalt kavandab muudatusi õpetamis- ja kasvatusprotsessis; koostab enda professionaalse arengu kava ja määratleb õppimisvajaduse, arvestades ka haridusasutuse arenguvajadusi ja riiklikke haridusprioriteete; kasutab digikeskkondi enda professionaalseks arendamiseks.*
- *Analüüsib õpiprotsessi ja määratleb probleemid; kavandab ja viib ellu tegevused probleemide lahendamiseks; analüüsib ja tõlgendab tulemusi, kasutades sobivaid uurimuslikke meetodeid.*
- *Jälgib, hindab ja väärtustab oma füüsilist, vaimset ja emotsionaalset tervist, tegutseb nende tasakaalus hoidmise nimel; otsib probleemide tekkimisel vajadusel abi kolleegidelt, mentorilt, juhtkonnalt, tugispetsialistilt jt (Kutsestandard. Õpetaja ..., 2020).*

Loetelust esimesed kaks sobituvad hästi Kolbi (1976) mudelisse (joonis 2), kolmandat, refleksiooni ja professionaalse enesearendamise tegevusnäitajat aga mitte. Kolbi mudelit ongi kritiseeritud, kuna see rõhutab individuaalset kogemust, arvestamata õppimise psühholoogilisi, sotsiaalseid, poliitilisi ja institutsionaalseid aspekte (Matsuo, 2015).



Joonis 2. Õpetaja, tase 6 kutsestandardi seos Kolbi mudeliga (kohandatud Kolb, 1976)

Kuna Kolbi mudel vajab kriitikal tuginedes täiendamist faktorite osas, mis aktiveeriks Kolbi kogemusest õppimise ringi, töötas Matsuo (2015) välja mudeli, mis sisaldab ka kogemusest õppimiseks vajalikke vahendavaid tegureid (joonis 3): otsida väljakutset pakkuvaid olukordi, kriitilist refleksiooni, naudingut tööst, õpieesmärkide seadmist ja arendavat võrgustikku (Matsuo, 2015).



Joonis 3. Kogemusliku õppe tsükkel ja seda vahendavad tegurid (Matsuo, 2015)

Kogemusõpe on aluseks kõikidele õppimise vormidele (Beard & Wilson, 2006). Kogemuspõhise õppe eripäraks on see, et õppija kogemus on tähtsaim osa nii õppimises kui õpetamises (Andresen, Boud, & Cohen, 1999). Sama situatsiooni kogenud inimesed võivad saada sellest täiesti erineva kogemuse, kuna seda protsessi mõjutavad nii eelnevad kogemused kui ka olukorra tõlgendamine (Karm, 2007). Veendumus, et “Kogemus on parim õpetaja” kehtib siiani ja on mingil määral ka tõepõhine, kuid lihtsalt kogemusest endast õppimiseks ei piisa. Refleksioon on kogemusest õppimise kontekstis rohkemat kui lihtsalt sündmuste kirjeldamine või juhtunu aktsepteerimine. Refleksioon annab võimaluse struktureeritud eneseanalüüsiks, mis on kogemusest õppimise eelduseks. Arutelu käigus tuleks mõelda, mis juhtub, kuidas osalejad ennast tunnevad ja mida see kõik tähendab (Pearson & Smith, 1985).

Kogemusõppe rakendamine õpetaja professionaalse arengu toetamisel

“ Personali professionaalsuse toetamine koolieelses lasteasutuses aitab parandada pedagoogilist kvaliteeti ja mõjutab laste arengut. Professionaalse arengu all mõistetakse teadmiste, oskuste ja pädevuste kujunemist ametialases arengus. Professionaalse arengu toetamisel on eesmärgiks parandada lasteaias töötava personali eneseteostuse võimalusi ja tulemuslikkust” (Peterson, Tuul & Veisson, 2013, lk 305). Täpsemalt kirjeldatakse ootusi õpetajate professionaalsele kompetentsusele õpetaja, tase 6 kutsestandardis, kus üheks kompetentsuse tegevusnäitajaks on ka refleksioon ja professionaalne enesearendamine (Kutsestandard. Õpetaja ..., 2020).

Ameerikas 1987. aastal asutatud riiklik kutseõppestandardite nõukogu (*National Board of Professional Teaching Standards*) on iseseisev mittetulunduslik organisatsioon, mille eesmärk on edendada kõigi õpilaste õppetööd. 1989. aastal avaldas nõukogu viis teesi selle kohta, mida õpetajad peaksid teadma ja olema võimelised tegema. Teese värskendati 2016. aastal:

- Õpetajad on pühendunud õpilastele ja nende õppimisele.
- Õpetajad teavad ainet, mida nad õpetavad ja kuidas neid aineid õpilastele õpetada.
- Õpetajate ülesanne on õpilaste õppimise juhtimine ja seire.
- Õpetajad mõtlevad oma praktika üle süstemaatiliselt ja õpivad kogemusest.
- Õpetajad on õpikogukondade liikmed (National Board of Professional Teaching Standards, 2020).

Koos moodustavad need teesid kõigi riikliku nõukogu standardite ja riikliku nõukogu sertifitseerimise aluse. Ühe punktina nähakse ka siin refleksiooni ja professionaalset enesearendamist kogemusest õppimise kaudu. Neid teese on võrreldud meditsiini Hippokratese vandega (National Board of Professional Teaching Standards, 2020).

Kogemuse kaudu saavutatud hariduslikud hüved, on laialdaselt tunnustatud (Beard & Wilson, 2013). Mitteformaalsed arendustegevused mõjutavad kaasaegsete õpimeetodite tulemuslikumat rakendamist (Kallas *et al.*, 2015). Nendest võimalustest õppimise optimeerimiseks peavad nad toetuma empiirilisele ehk kogemuslikule õppimisteooriale. Kogemusõppe võimaluste optimeerimiseks peaks protsessis sisalduma kõik väljakujunenud kogemusõppe osad, sealhulgas praktiseerimist, refleksiooni, nähtu ja varasemate kogemuste ühendamist ning uute arusaamade loomingulist rakendamist edaspidistes olukordades (Stirling *et al.*, 2017).

Õpetaja töös on palju informaalset õppimist, kuna õpetajad tegutsevad mitterutiinsetes situatsioonides (Karm, 2007). Võimalus kogemusest õppida sõltub sellest, kuidas kogemust märgatakse, töödeldakse ja tõlgendatakse (Karm, 2007). Vahel ollakse kogemusse nii sügavalt kaasatud, et ei olda suutelised kogemuse üle reflekteerima (Pearson & Smith, 1985). Refleksioon võib toimuda grupis või individuaalselt, suuliselt või kirjalikult. Leijen jt (2015) leidsid oma uuringus, et suulise refleksiooni ajal esitati sagedamini narratiivseid teadmisi, näiteks meenutusi, hinnanguid ja praktilisi põhjendusi, kui kirjalikus refleksioonis. Seevastu kirjalikus refleksioonis leiti suur seos praktiliste teadmiste ja teoreetilise põhjenduse vahel. Need leiud viitavad sellele, et kuigi suuline refleksioon võimaldas juhtumit üksikasjalikult üle vaadata, siis kirjalik refleksioon võimaldas õpilasel liikuda abstraktsemale tasemele, eraldades konkreetsest juhtumist üldistatud teadmised (Leijen jt, 2015). Kogemusest õppimine võib sageli hoopis tugevdada tegutsemise ebasobivaid viise, sest inimesed ei õpi oma kogemusest alati mõistlikke asju (Karm 2007). Õpetajate täiendusõppe vajadusi uurides leidsid Kallas, jt (2015), et õpetajad on ennast hinnates mõningatel juhtudel väga ebakindlalt, mille tõttu võib olla õpetajate eneserefleksioon raskendatud ning enda vajadustest on objektiivset pilti keerulisem luua.

Kokkuvõttes võib öelda, et professionaalse arengu tagamine on oluline osa tänapäeva õpetaja kutsest (Kallas *et al.*, 2015; Kutsestandard. Õpetaja ..., 2020; National Board of Professional Teaching Standards, 2020). Õpetajate professionaalse arengu toetamiseks kasutatakse kogemusõpet (Kolb, 1987; Kutsestandard. Õpetaja ..., 2020; National Board of Professional Teaching Standards, 2020) nii formaalse, kui informaalse koolitusena (Karm, 2017) ning sise- kui ka väliskoolitustena (Pearson & Smith, 1985). Kogemusõppe võimaluste optimeerimiseks peaks protsessis sisalduma kõik väljakujunenud kogemusõppe osad, sealhulgas praktiseerimist, refleksiooni, nähtu ja varasemate kogemuste ühendamist ning uute arusaamade loomingulist rakendamist edaspidistes olukordades (Stirling *et al.*, 2017). Varasemalt on küll uuritud kuidas kogemusõpe on kaasa aidanud õpetajate professionaalsele arengule (Burke, 2013; Girvan, Conneelya, & Tangneya, 2016; Marlow & McLain, 2011; Roberts, 2012), kuid autori teada puuduvad uuringud lasteaia õpetajate hulgas kogemusõppe kasutamise kohta ning ka selle kohta, kas lasteaia toimunud kogemusõppes sisalduvad kõik väljakujunenud kogemusõppe osad (Kolb, 1987; Matsuto, 2015).

Uurimuse eesmärk on teada saada Tallinna Lepistiku Lasteaia õpetajate kogemused kogemusõppega ning kogemusõppe kasutamise võimalused õpetajate professionaalse arengu toetamisel. Eesmärgist lähtuvalt on uurimisküsimused:

1. Kuidas kasutatakse kogemusõpet õpetaja professionaalse arengu toetamisel Tallinna Lepistiku Lasteaias?
2. Milline on Tallinna Lepistiku Lasteaia õpetajate kogemus kogemusõppega?
3. Kuivõrd kogemusõpe toetab õpetaja professionaalset arengut Tallinna Lepistiku Lasteaia õpetajate hinnangul?
4. Kui vajalikuks peavad Tallinna Lepistiku Lasteaia õpetajad kogemusõet üldiselt enda professionaalse arengu toetamisel?
5. Kas lasteaias toimunud kogemusõppes sisalduvad kõik väljakujunenud kogemusõppe osad?

Metoodika

Andmete kogumiseks kasutati ankeeti, milles kasutati nii avatud kui ka Likert-tüüpi skaalaga suletud küsimusi. „ (...) avatud küsimused annavad vastajale võimaluse väljendada oma tegelikku arvamust, samal ajal kui valikvastustega küsimused teda kammitsevad“ (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005, lk 188).

Valim

Uuringu valimi moodustasin mugavusvalimina (Rämmar, 2014) selle lasteaia õpetajatest ja direktorist, kus olin praktikal. Rangeid üldistusi seetõttu teha ei saa, sest vastused kajastavad vaid selle lasteaia töötajate hinnanguid (Rämmar, 2014). Tallinna Lepistiku Lasteaias on 11 rühma, milles kokku töötab 33 inimest, kellest 17 on õpetajad, 11 abiõpetajat ning viis on assistendid (õpetaja abid). Küsimustikule vastas 25 õpetajat või abiõpetajat ja kaks assistenti. Küsimustikule vastanud õpetajate tööstaaz oli vahemikus 1-39 aastat ($M=15,4$; $SD= 12,2$).

Andmekogumine

Uurimisküsimustele vastamiseks kasutasin teemaintervjuud lasteaia direktoriga, mille puhul olid teada intervjuu alateemad, ent küsimused polnud eelnevalt täpselt sõnastatud ega järjestatud (Hirsjärvi *et al.*, 2005) ning õpetajate küsitlust. Intervjuu Tallinna Lepistiku Lasteaia direktori Ülle Mandrega viisin läbi 21. aprillil 2021. aastal direktori kabinetis. Tutvustasin oma töö teemat ja eesmärgi ning küsisin nõusolekut uuringu läbiviimiseks Tallinna Lepistiku Lasteaias. Lasteaia nime kasutamine on direktori ning kõikide õpetajatega kooskõlastatud. Direktori sõnul anti nõusolek, kuna Tallinna Lepistiku Lasteaia kollektiiv on väga uhke oma kogemusõppe üle. Tuginedes töö teoreetilisele osale viisin direktoriga läbi standardiseerimata (Lepik *et al.*, 2014) teemaintervjuu (Hirsjärvi *et al.*, 2005). Tuginedes

Matsuto (2015) kogemusliku õppe tsüklile ja lasteaia direktoriga läbiviidud intervjuu tulemustele koostas õpetajate küsimustiku (lisa 1) Google Forms keskkonnas. Küsimustiku alguses defineerisin küsimustikus kasutatavad mõisted. Küsimustiku kooskõlastasin lasteaia direktoriga. Algselt planeerisin küsida õpetajate kogemusi kogemusõppest järgmiselt:

- Kirjeldage kuni kolme informaalset (õpetaja poolt juhendamata) õppe olukorda, kus teadlikult kasutasite kogemusõpet oma professionaalse arengu toetamiseks.
- Kirjeldage kuni kolme informaalset (õpetaja poolt juhendamata) õppe olukorda, kus õppimise olukorras teadvustamatult kasutasite kogemusõpet oma professionaalse arengu toetamiseks. Alles hiljem mõistsite, et õppisite sellest olukorrast.
- Kirjeldage kuni kolme formaalset (õpetaja poolt juhendatud) õppe olukorda, kus kasutasite kogemusõpet oma professionaalse arengu toetamiseks.

Lasteaia direktor arvas, et kui õpetajad peavad ise hakkama nii palju kirjutama, siis ei saa ma üldse vastuseid ning soovitas need küsimused küsimustikust välja jätta. Leppisime kokku, et moodustan kolme küsimuse asemel ühe küsimuse, millele vastamine ei ole kohustuslik: „Kirjeldage palun kuni kolme olukorda, millal olete kogemusest õppinud ning tänu sellele on toimunud Teie professionaalne areng õpetajana“. Sellele küsimusele vastas 27-st küsimustikule vastanud õpetajast 14.

Küsimustiku alguses lubasin, et kogutud andmeid kasutan üksnes uurimistööga seotud eesmärkidel ning küsimustele antud vastuseid analüüsin ja kirjeldan viisil, mis tagab vastaja anonüümsuse. Küsimustikus oli kuus küsimust, millele vastamiseks kulus umbes 10-15 minutit. Küsimustiku täitmise võis vahepeal pooleli jätta ja hiljem jätkata. Küsimustikus antud vastuseid oli soovi korral ka pärast esitamist võimalik muuta. Küsimustik oli avatud ajavahemikul 22.04.21 - 26.04.21.

Lasteaia direktor saatis küsimustiku e-kirjaga kõikidele oma lasteaia töötajatele (õpetajatele, abiõpetajatele ja assistentidele (N= 33) 24. aprillil 2021. aastal.

Andmeanalüüs

Direktoriga läbiviidud teemaintervjuu andmete analüüsimisel kasutasin kvalitatiivset sisuanalüüsi (Kalmus, Masso & Linno, 2015). Lisaks kvantitatiivsele andmeanalüüsile kasutati õpetajate arvamuse ja kommentaaride analüüsimiseks osaliselt ka kvalitatiivset sisuanalüüsi. Kvalitatiivset sisuanalüüsi rakendatakse tekstiandmete sisu tõlgendamiseks ja sellise sisuanalüüsi käigus on võimalik anda edasi vastanute arusaamu ning kogemusi vastaja kirjelduste kaudu (Laherand, 2008). Sisuanalüüsis kasutasin induktiivset lähenemist

(Laherand, 2008), mille tulemusena koostas in loetelu lasteaias kasutatavate kogemusõppe olukordadest. Analüüsis vastuseid õpetajate küsimustiku avatud küsimustele kasutas in kvalitatiivsel sisuanalüüsil deduktiivset lähenemist – suunatud sisuanalüüsi, mille kohaselt „esialgne kodeerimisskeem leitakse olemasoleva teooria või seniste uurimuste põhimõistetest või muutujatest“ (Laherand, 2008, lk 294). Õpetajate poolt kirjeldatud olukorrad jagasin esialgselt, tuginedes direktoriga intervjuu tulemusele, seitsmesse gruppi (joonis 4): infotund, rühmatöö, tunnivaatlus oma lasteaias, ühisüritus, ajurünnak, tunnivaatlus teises lasteaias, sisekoolituse läbiviimine. Sellistesse gruppidesse õpetajate vastuseid jagades, ei sobitunud paljud õpetajate omasõnalised vastused ühegi eelnevalt kirjeldatud kategooria alla. Seetõttu moodustasin sisust lähtuval kaheks kategooriat. Esialgselt loetelust jäid alles järgmised kategooriad: infotund, ühisüritus, ajurünnak ja tunnivaatlus ühe kategooriana. Õpetajate vastustest ei selgunud alati, kas vaadeldi tundi oma lasteaias või mitte. Andmeanalüüsi kvaliteedi tagamiseks kasutas in ka siin kaaskodeerijat. Kohtades, kus meie arvamused ei ühtinud, viisin kodeerimisel muudatused sisse vastavalt kaaskodeerijaga arutelu käigus jõutud ühisele arvamusele. Moodustasime uued grupid: eneseanalüüs, arutelu kolleegiga, koolitus, ootamatu olukord. Andmeanalüüsi kvaliteedi tagamiseks kasutas in kaaskodeerijat. Kohtades, kus meie arvamused ei ühtinud, viisin kodeerimisel muudatused sisse vastavalt kaaskodeerijaga arutelu käigus jõutud ühisele arvamusele. Teisi ankeedis õpetajatele esitatud küsimustele saadust vastuseid analüüsis in kirjeldava statistikaga.

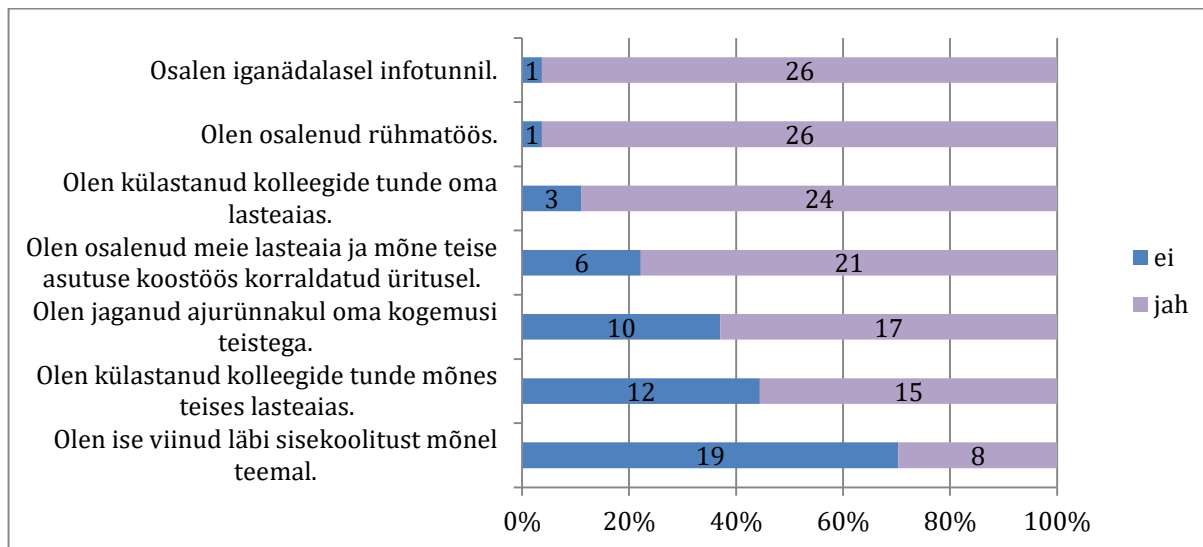
Tulemused

Esimese uurimisküsimusega soovisin teada saada, kuidas kasutatakse kogemusõpet õpetaja professionaalse arengu toetamisel Tallinna Lepistiku Lasteaias. Andmeanalüüsi tulemusel tekkis 7 kategooriat (joonis 4). Direktori sõnul on kogemusõpe in Tallinna Lepistiku Lasteaias väga populaarne ja hinnatud õpe. Intervjuu käigus sain teada, et iga õppeaasta alguses lepitakse kokku, kes õpetajatest ja millal viib läbi lahtise tegevuse. Õpetajad saavad end registreerida tegevusi vaatama vastavalt huvile mõne teema või vanusegrupi osas. „Alati peale tegevuse vaatlust toimub vaiksa tunni ajal teiste õpetajatega arutelu, kus reflekteeritakse nähtud tegevuse põhjal“. Direktor rõhutab, et oluline on, et see kõik toimuks positiivses ja tunnustavas õhkkonnas, ning arutelu lõpus võetakse kokku hea ideed ja head ettepanekud, mida kõik osalejad võiksid tulevikus kasutada. Tallinna Lepistiku viiakse eripedagoogi eestvedamisel läbi robotika tunde ning moodulõpet sisekoolituse raames, mida viib läbi pedagoogiline personal või juhtkonna liikmed. Moodulõpe toimub jaanuarist märtsini igal

esmaspäeval. Direktor täpsustas: “Moodulõpe on tegelikult siis kogemusõpe, mis on planeeritud moodulitena pikema perioodi peale”. Tallinna Lepistiku Lasteaed väärtustab väga, et asutuses töötavad staažikamad pedagoogid ja vanemad pedagoogid, sest seesugune personali jaotus tagab asutuses tasakaalu ja seda eriti just kogemusõppe rakendamisel asutuses. Direktor lisas: ”Mõlemad osapooled on oma kogemuste ja suhtumiste osas üksteisele väärtuslikud just kogemusõppes”.

Intervjuust direktoriga selgus, et kogemusõpet kasutatakse Tallinna Lepistiku Lasteaias nii sise- kui ka väliskoolitusena. Õpetajad külastavad kolleegide tunde oma lasteaia ja ka mujal. Korraldatakse ühisüritusi teiste lasteaedadega, kasutatakse rühmatööd ja ajurünnakuid. Õpetajad viivad ise läbi sisekoolitusi oma kolleegidele. Iga nädala kolmapäeval toimuvatel infotundidel reflekteeritakse eelmisel nädalal kogetu üle.

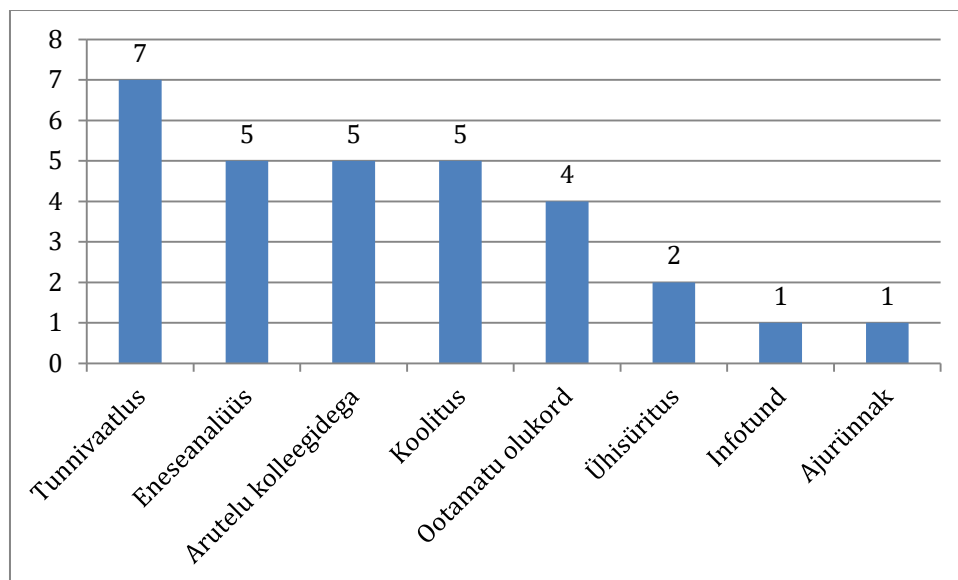
Tuginedes intervjuu tulemustele koostas ankeeti küsimuse, kus palusin õpetajatel märkida millistes lasteaia sisekoolitusena toimunud kogemusõppe olukordades ta osalenud on. Joonisel 4 on toodud kokkuvõtte õpetajate vastustest. Kõige enam on õpetajate hinnangul osaletud iganädalastes infotundides ja rühmatöös. Kõige sagedamini märgiti, et ei olda ise läbi viidud sisekoolitust (N= 19).



Joonis 4. Õpetajate osalemine sisekoolitusena toimivas kogemusõppes (sisekoolitusena toimuv kogemusõpe; ei/jah vastanute arv ja % küsimustikule vastanud õpetajatest)

Teise uurimisküsimusega soovisin teada saada, milline on Tallinna Lepistiku Lasteaia õpetajate kogemus kogemusõppega. Küsimustikus oli üks küsimus, millele õpetajad võisid soovi korral vastata: „Kirjeldage palun kuni kolme olukorda, millal olete kogemusest õppinud

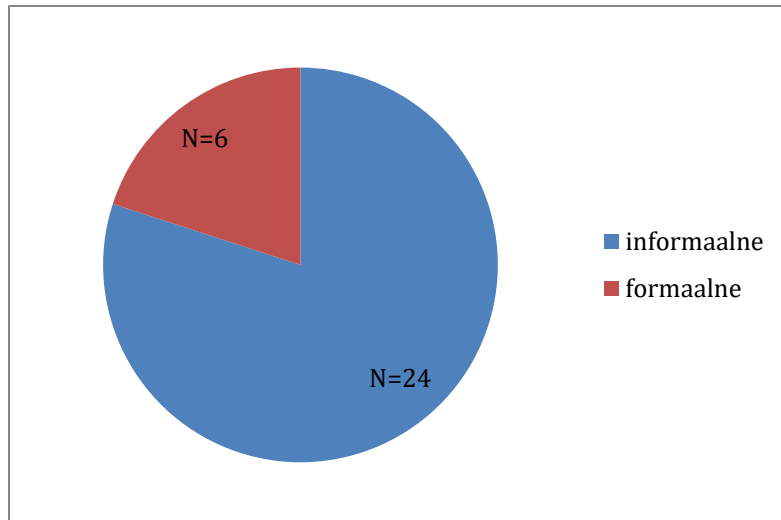
ning tänu sellele on toimunud Teie professionaalne areng õpetajana“. Sellele küsimusele vastas 27-st õpetajast 14 õpetajat kirjeldades kokku 30 õppimise olukorda (lisa 2). Õpetajate poolt kirjeldatud kogemusest õppimise olukordade jaotus eelpool nimetatud gruppidesse on toodud joonisel 5.



Joonis 5. Õpetajate poolt kirjeldatud kogemusest õppimise olukordade jaotus (N)

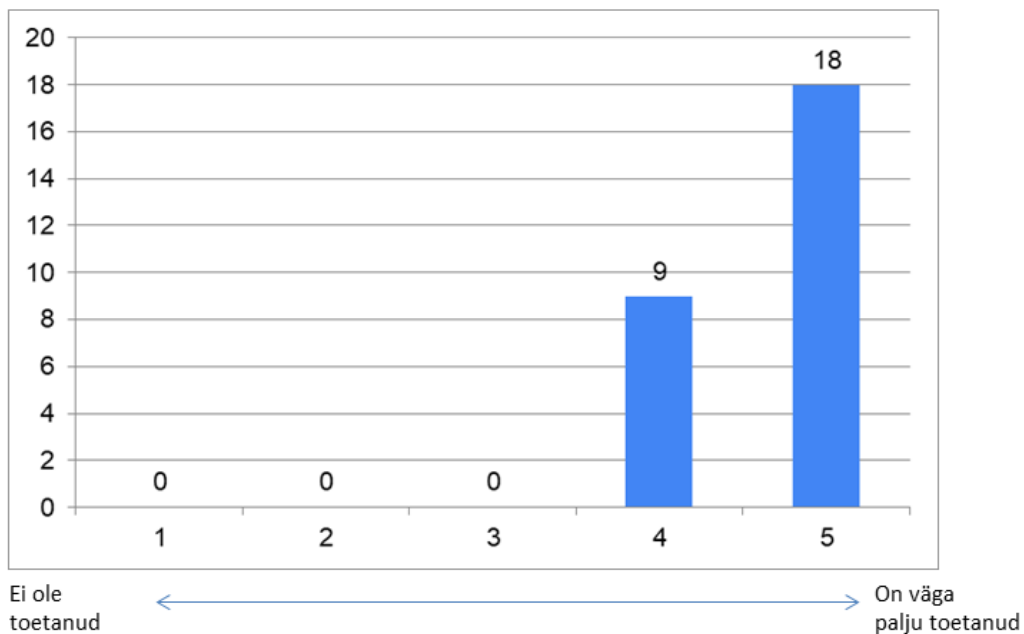
Kõige enam nimetasid õpetajad kogemusest õppimise olukorrana teise õpetaja tunni vaatlust (N=7), arutelu kolleegiga, eneseanalüüsi ja koolitust (N=5). Neljal korral nimetati olukorda milleks ei olnud valmis, või ei kulgenud see plaani kohaselt. Kahel korral nimetati kogemusest õppimise olukorrana ühisüritusel osalemist ning ühel korral infotundi ja ajurünnakut.

Õpetajate kogemusest õppimise olukordade kirjeldused liigitasin ka pigem formaalseks (spetsiaalselt õppimiseks loodud olukord) või pigem informaalseks õppeks (joonis 6). Kogemusest õppimist kirjeldati enamus juhtudel olukordadena, mis ei olnud spetsiaalselt õppimiseks loodud. Õpetajate omasõnalised vastused ning kodeerimistabel on toodud lisa 2.



Joonis 6. Õpetajate poolt kirjeldatud kogemusest õppimise olukordade liigitus pigem informaaalseks või pigem formaalseks õppeks

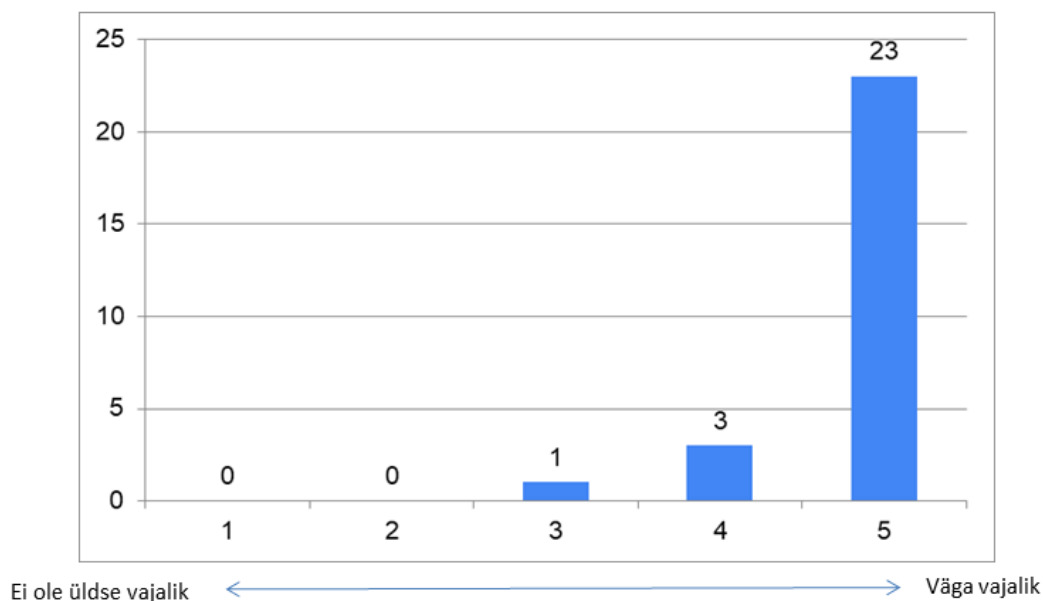
Kolmanda uurimisküsimusega soovisin teada saada, kuivõrd kogemusõpe toetab õpetaja professionaalset arengut Tallinna Lepistiku Lasteaia õpetajate hinnangul.



Joonis 7. Õpetajate hinnang kuivõrd on sisekoolitusena läbiviidud kogemusõpe toetanud nende professionaalset arengut (N)

Skaalal ühest viieni (1= ei ole toetanud; 5= on väga palju toetanud) hindas enamus õpetajaid (N= 18), et sisekoolitusena läbiviidud kogemusõpe on nende professionaalset arengut väga palju toetanud (joonis 7). Üheksa õpetajat hindas, et sisekoolitusena läbiviidud kogemusõpe on nende professionaalse arengut palju toetanud (skaalal ühest viieni märgiti 4).

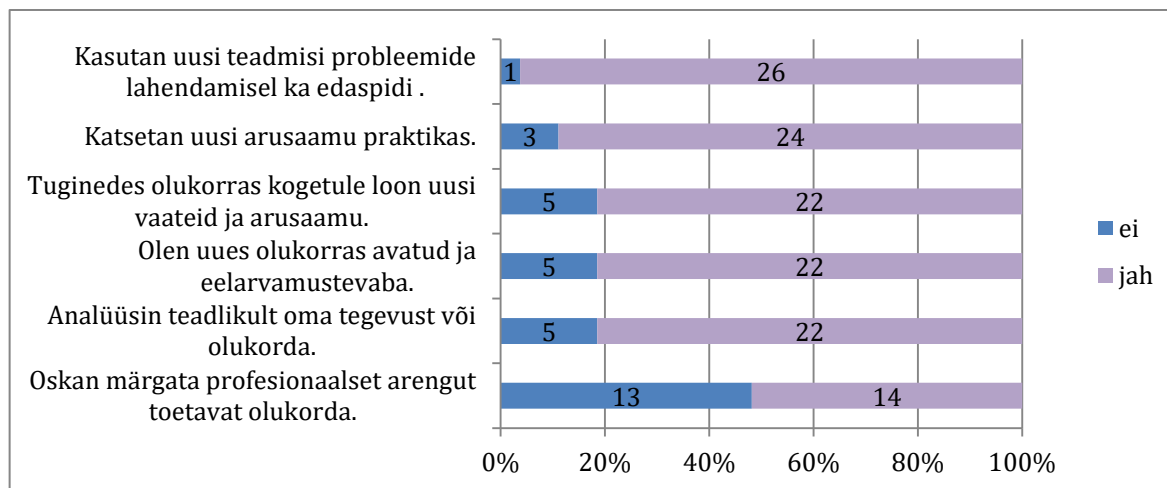
Neljanda uurimisküsimusega soovisin teada saada, kui vajalikuks peavad Tallinna Lepistiku Lasteaia õpetajad kogemusõpet üldiselt enda professionaalse arengu toetamisel.



Joonis 8. Õpetajate hinnang kui kasulikuks peetakse kogemusõpet üldiselt enda professionaalse arengu toetamisel

Skaalal ühest viieni (1= ei ole üldse vajalik; 5= väga vajalik) hindas enamus õpetajaid (N= 23), et kogemusõpe üldiselt on nende professionaalse arengu toetamiseks väga vajalik. Kolm õpetajat hindas seda kasulikuks või pigem kasulikuks (joonis 8).

Neljanda uurimisküsimusega soovisin teada saada, kas lasteaias toimunud kogemusõppes sisalduvad Tallinna Lepistiku Lasteaia õpetajate hinnangul nende puhul kõik väljakujunenud kogemusõppe osad. Õpetajate enesehinnang Matsuto (2015) poolt edasi arendatud Kolbi (1987) kogemusõppe mudeli erinevates osades osalemise kohta on toodud joonisel 9. Pea pooled õpetajatest märkisid, et ei oska märgata professionaalset arengut toetavat olukorda.



Joonis 9. Õpetajate enesehinnang Matsuto (2015) kogemusliku õppe tsükli erinevates etappides osalemise kohta (kogemusõppe tsükli erinevad osad; ei/jah vastanute arv ja % küsimustikule vastanud õpetajatest)

Tallinna Lepistiku Lasteaias toetatakse õpetaja professionaalset arengut mitmel moel, sh kogemusõppe kasutamine. Kogemusõppes on õpetajad kõige enam osalenud iganädalastes infotundides, oma lasteaia teiste õpetajate tundides, rühmatöodes ja ühisüritustes teiste lasteaedadega. Vähesed on vaadelnud teise lasteaia õpetaja tunde ning jaganud oma kogemusi ajurünnakus või viinud ise läbi sisekoolitust. Samas, kui õpetajad kirjeldasid olukordi kus nad tajuvad, et kogemusest õppimise tagajärjel on toimunud nende professionaalne areng, siis kõige enam nimetati teise õpetaja tunnivaatlust, teisel kohal oli eneseanalüüs ja arutelu kolleegiga. Ainult ühel korral kolmekümnest on nimetatud iganädalast infotundi.

Arutelu

Tallinna Lepistiku Lasteaia õpetajate vastused küsimustikule näitavad, et nad ise hindavad professionaalse arengu toetamise seisukohast oluliseks regulaarselt külastada teise õpetaja tunde ja seejärel kolleegidega kogetu üle reflekteerida. Andresen, Boud, & Cohen (1999) rõhutavad eneseanalüüsi tähtsust kogemusõppes. Õppija teadvustab ja kasutab õppimisel aktiivselt oma eelnevaid kogemusi elust, pidevalt kasutab eneseanalüüsi nii uute kui vanade kogemuste põhjal, et need kogemused muuta sügavamaks arusaamaks. Õppimise protsessi lõpptulemus on personaalne ja tähendusrikas just sellele õppijale (Andresen, Boud, & Cohen, 1999).

Varasemalt on näidatud kuidas kogemusõpe on kaasa aidanud üldhariduse õppeasutuste ja kõrgkooli õpetajate professionaalsele arengule (Burke, 2013; Girvan,

Conneelya, & Tangneya, 2016; Marlow & McLain, 2011; Roberts, 2012). Tallinna Lepistiku Lasteaia õpetajad kogevad ka kogemusõpet üldiselt vajalikuks ning nende töökohal läbiviidud kogemusõpet kasulikuks nende professionaalsel arengule

Kogemusõppe võimaluste optimeerimiseks peaks protsessis sisalduma kõik väljakujunenud kogemusõppe osad, sealhulgas praktiseerimist, refleksiooni, nähtu ja varasemate kogemuste ühendamist ning uute arusaamade loomingulist rakendamist edaspidistes olukordades (Stirling et al., 2017). Õpetajate vastusest nähtub, et pea pooled Tallinna Lepistiku Lasteaia õpetajatest ei oska märgata professionaalset arengut toetavad olukorda (Matsuto, 2015). Teadlikkuse suurendamine sellest, millistes olukordades ja tingimustel professionaalne areng võib toimuda, looks eelduse selliste olukordade paremaks märkamiseks (Karm, 2007).

Osad õpetajad märkisid, et nad ei ole alati uutes olukordades eelarvamustevabad ja avatud, mis mõjutab võimalust kogemusest õppida. Varasemate negatiivsete õpikogemuste korral ei pruugi õppija uuteks õpiolukordadeks avatud olla (Jarvis, 1998). See tähendab, et kogemusest õppimine ei saa sellel juhul olla professionaalset arengut toetav. Seetõttu on oluline, et kui kolleegid kogetu üle reflekteerivad (näiteks pärast tunnivaatlust), siis on oluline, et seda tehtaks viisil, mis loob positiivse kogemuse.

Töö tulemused on heaks tagasisideks Tallinna Lepistiku Lasteaiale selle kohta, mis nende poolt praktiseeritud kogemusõppes toimib hästi ja mida võiks veel edasi arendada. Töö peamiseks piiranguks on see, et üldistusi saab teha vaid Tallinna Lepistiku Lasteaja õpetajatele. Sama nähtust võiks edasi uurida suurema ja esinduslikuma valimi põhjal.

Tänuõnad

Täna Tallinna Lepistiku Lasteaia direktorit Ülle Mandret, kes oli nii mu juhendaja, kui andis põhjaliku ülevaate lasteaia olukorrast kogemusõppe kasutamisel. Täna ka Pihel Hunti, kes oli nõus olema minu asutuse sisene juhendaja ja kelle tagasiside oli alati konstruktiivne ja sain sealt palju olulist enda töö parandamiseks. Suur tänu ka seminaritöö komisjonile sisuka tagasiside eest.

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

- Burke, B.M. (2013). Experiential Professional Development: A Model for Meaningful and Long-Lasting Change in Classrooms. *Journal of Experiential Education*, 36(3) 247–263. <https://doi.org/10.1177/1053825913489103>
- Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (1999). Experience Based Learning. In: G. Foley (Ed.), *Understanding Adult Education and Training* (2nd ed.), 225–239. Allen & Unwin: Sydney.
- Beard, C., & Wilson J. P. (2006). *Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers* (2nd ed.). Kogan Page: London/Philadelphia.
- Beard, C. & Wilson, J. P. (2013). *Experiential Learning: A Handbook for Education, Training and Coaching* (3d ed.). Book News: Portland.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Learning*. Macmillan: New York.
https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation-JohnDewey/dewey-edu-experience_djvu.txt
- Eisenschmidt, E. (2005). Õpetaja professionaalne areng ja kutsestandard. *Haridus*, 3.
- Erelt, T. (Toim.) (2014). *Hariduse ja kasvatusesõnaraamat*. Eesti keele sihtasutus.
- Girvan, C., Conneelya, C., & Tangneya, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education* 58, 129-139.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.009>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Medicina.
- Karm, M. (2007). *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused* (Doktoritöö). Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Jarvis, P. (1998). *Täiskasvanuharidus ja pidevõpe: Teooria ja praktika*. SE&JS.
- Kallas, K., Tatar, M., Plaan, K., Käger, M. Kivistik, K. & Salupere, R. (2015). *Õpetajate täiendusõppe vajadused: Lõpparuanne*. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45196/Opetaja_taiendoppe%20vajadus.pdf?sequen%20ce=1&isAllowed=y
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (1976). Management and the Learning Process. *California Management Review*, 18(3), 21-31. DOI: 10.2307/41164649

- Kraav, S-L. (2017). *Lapse arendamine lähima arengu tsoonis*. Külastatud aadressil <https://perekasvatuseinstituut.wordpress.com/2017/05/04/lapse-arendamine-lahima-arengu-tsoonis/>
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 6. (2020). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10747319>
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Infotrükk.
- Leijen, Ä., Allas, R., Pedaste, M., Knezic, D., Mena Marcos, J.-J., Meijer, P., Husu, J., Krull, E., & Toom, A. (2015). How to Support the Development of Teachers' Practical Knowledge: Comparing Different Conditions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 1205–1212. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.455
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, H., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Marlow, M.P., & McLain, B. (2011). Assessing the Impacts of Experiential Learning on Teacher Classroom Practice. *Research in Higher Education Journal*, 14. ERIC.
- Matsuo, M. (2015). A Framework for Facilitating Experiential Learning. *Human Resource Development Review*, 14(4), 442–461. DOI: 10.1177/1534484315598087
- Miller, R. J., & Maellaro, R. (2016). Getting to the Root of the Problem in Experiential Learning: Using Problem Solving and Collective Reflection to Improve Learning Outcomes. *Journal of Management Education*, 40(2), 170-193. DOI: 10.1177/1052562915623822
- National Board of Professional Teaching Standards. (2020). *What Teachers Should Know and Be Able To Do*. Külastatud aadressil <https://www.nbpts.org/standards-five-core-propositions/>
- Norman, W. (2019). *Experimental Learning*. Salem Press Encyclopedia.
- Okas, A. (2016). *Novice and Experienced Teachers' Practical Knowledge in Planning, Delivery and Reflection Phases of Teaching* (Doctoral thesis). Available from University of Tartu Press. (Record No. 1.2.0401.09-0070)
- Pearson, M., & Smith, D. (1985). Reflection: Turning Experience into Learning. In: Boud, D., Koegh, R., & Walker, D (Eds). *Debriefing in Experience-based Learning*. RoutledgeFalmer.
- Peterson, T., Tuul, M. & Veisson, M. (2013). Koolieelse lasteasutuse õpetaja professionaalse arengu indikaatorite väljaselgitamine. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts & T. Õun (Koost.). *Õpetaja professionaalne areng ja selle toetamine*. Eesti Ülikoolide Kirjastus.

- Roberts, J.W. (2012). *Beyond learning by Doing: Theoretical currents in experiential education*. Routledge.
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>
- Sarv, E-S. (s.a.). *Kasvatusteaduse põhimõisteid*. Külastatud aadressil https://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/RKA6004/Kasvatusteaduse_pohimoisteid/petaja_ppimine.html
- Stirling, A., Kerr, G., MacPherson, E., Banwell, J., Bandealy, A., & Battaglia, A. (2017). Do Postsecondary Internships Address the Four Learning Modes of Experiential Learning Theory? An Exploration through Document Analysis. *Canadian Journal of Higher Education Revue canadienne d'enseignement supérieur* 47 (1), 27 - 48. ERIC
- Vetik, L. (2016). *Õpetaja professionaalne areng eeldab kogemuste jagamist ja reflekteerimist*. Külastatud aadressil <https://koolielu.ee/info/readnews/505479/opetaja-professionaalne-areng-eeldab-kogemuste-jagamist-ja-reflekteerimist>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

Lisa 1. Õpetajate küsimustik

Kogemusõpe kui õpetaja professionaalse arengu toetamise võimalus Tallinna Lepistiku Lasteaia näitel



Lugupeetud õpetaja!

Olen Tartu Ülikooli koolieelse lasteasutuse õpetaja kolmanda kursuse üliõpilane Anna-Mari Ainjärv. Minu lõputöö eesmärgiks on kaardistada õpetajate kogemusest õppimise olukordi ja uurida kui vajalikuks peavad Lepistiku Lasteaia õpetajad kogemusõpet õpetaja professionaalse arengu toetamisel. Kogutud andmeid kasutan üksnes uurimistööga seotud eesmärkidel. Küsimustele antud vastuseid analüüsin ja kirjeldan viisil, mis tagab vastaja anonüümsuse.

Küsimustikus on 8 küsimust, millele vastamiseks kulub umbes 10-15 minutit. Küsimustiku täitmise võib vahepeal pooleli jätta ja hiljem jätkata. Küsimustikus antud vastuseid on Teil soovi korral võimalik muuta ka pärast esitamist. Küsimustik on avatud ajavahemikul 22.04.21 - 26.04.21.

Küsimuste korral võib pöörduda E-posti kaudu: annamariainjarv.ut@gmail.com

Küsimustikus kasutatud mõisted



Kogemusõppena mõistan oma töös nii formaalset kui ka informaalset kogemusele põhinevat õpet. Formaalses kontekstis kogetakse, õpitakse ja analüüsitakse õpetaja juhendamisel, ning kogetav olukord on spetsiaalselt loodud õppimiseks. Informaalses kontekstis tähendab see õppimist situatsioonist, mis ei ole spetsiaalselt kujundatud õppimiseks. Kogemusõppe käigus mõtestatakse sisemaailma ja väliskeskkonnast saadud kogemuse vahelist seost. Kogemusõppe mõiste toetub minu töös Matsuo (2015) poolt edasiarendatud David Kolbi (1976) mudelile, mille kohaselt on õppimiseks vaja konkreetset kogemust, peegeldavat vaatlust, abstraktset kontseptualiseerimist ja aktiivset eksperimenteerimist.

Professionaalse arengu all mõistan teadmiste, oskuste ja pädevuste kujunemist ametialases arengus.

Vastaja taustaandmed



Kirjeldus (valikuline)



Mitu aastat olete õpetajana töötanud?

Lühike vastuse tekst

Kogemusõpe



Kirjeldus (valikuline)

Kirjeldage palun kuni kolme olukorda, millal olete kogemusest õppinud ning tänu sellele on toimunud Teie professionaalne areng õpetajana.

Pikk vastuse tekst



Märkige kõik väited, mis iseloomustavad Teie kogemusest õppimist. *

- ☐ Oskan märgata professionaalset arengut toetavat olukorda.
- ☐ Analüüsin teadlikult oma tegevust või olukorda.
- ☐ Olen uues olukorras avatud ja eelarvamustevaba.
- ☐ Tuginedes olukorras kogetule loon uusi vaateid ja arusaamu.
- ☐ Katsetan uusi arusaamu praktikas.
- ☐ Kasutan uusi teadmisi probleemide lahendamisel ka edaspidi .

Kogemusõpet kasutatakse ka sisekoolitusena lasteaias. Märkige kõik, mis kirjeldab Teie kogemust kogemusõppest sisekoolitusena. *

- ☐ Olen külastanud kolleegide tunde oma lasteaias.
- ☐ Olen külastanud kolleegide tunde mõnes teises lasteaias.
- ☐ Olen osalenud meie lasteaia ja mõne teise asutuse koostöös korraldatud üritusel.
- ☐ Olen osalenud rühmatöös.
- ☐ Olen jaganud ajurünnakul oma kogemusi teistega.
- ☐ Olen ise viinud läbi sisekoolitust mõnel teemal.
- ☐ Osalen iganädalasel infotunnil.

Lisa 2. Õpetajate kogemusest õppimise olukordade kirjeldused ning vastuste liigitus

Kirjeldage palun kuni kolme olukorda, millal olete kogemusest õppinud ning tänu sellele on toimunud Teie professionaalne areng õpetajana.	Õppimisolukord	Pigem informaalne / formaalne
Tunnivaatlused	tunnivaatlus	informaalne
Infotunnid	infotund	informaalne
Ühisüritused	ühisüritus	informaalne
Käisin lastega õppekäigul. Laps astus bussist välja ja saabus tuli jalast ära ja teine laps tormas saabast bussiratta juurest ära võtma. Pärast seda alati räägin lastele, et kui kellegil tulebki saabus või kinnas käest-võtab alati õpetaja selle ülesse.	ootamatu olukord	informaalne
Enda isiklikest kogemustest saab väga hästi õppida, kui planeerid mingeid tegevusi, mõtled välja kõik vahendid ja tegevusekäigu. Seejärel asud praktiliselt kavandatud läbi tegema, aga see ei tööta nii, nagu sa ette kujutasid. Näiteks, kui tahaksin lastele õpetada vahenditega tantsu. vahenditeks on sahistid. Jagan igale lapsele kaks sahistit kätte ja tahan hakata tantsu käiku tutvustama, aga ei saa endale piisavalt laste tähelepanu, kuna sahistid on nii põnevad ja lapsed ei suuda lakata nendega sahistamast. Järgmisel korral teeme tantsu esmalt läbi ilma sahistiteta ja alles siis jagan need lastele. Nii on rõõm vahendist ja selle kasutamisest mõlemapoolne. Lapsed saavad kohe alustada tantsimist ja mina ei pea neid keelama, et nad vahendeid paigal hoiaksid ja minu seletusi kuulaksid.	ootamatu olukord	informaalne
Õppimine läbi oma kogemuste toimub peaaegu igapäev. Näiteks uue liikumismängu õppimine. Otsin välja sobivad vahendid, märgistan mänguala ja selgitan lastele enne alustamist mängureeglid. Mängima asudes aga selgub, et reeglid on keerulised, laste grupp on liiga suur ja mäng ei tekita lastes põnevust ega hasarti. Sellises olukorras on aidanud reeglite lihtsustamine, laste jaotamine väiksematesse gruppidesse ja võistlus- situatsiooni tekitamine. Selline muutuste tegemine on aidanud avastada väga palju toredaid mängu ja tegevusi.	ootamatu olukord	informaalne
Ajurünnak	ajurünnak	formaalne
Tegeluste vaatlused	tunnivaatlus	informaalne
Lõunapausidel arutelud kolleegidega	arutelu kolleegiga	informaalne
Teise õpetaja tegevuse vaatlus	tunnivaatlus	informaalne
Oma tegevuse järgne eneseanalüüs	eneseanalüüs	informaalne
Väljapool lasteaeda tegevuste vaatlused	tunnivaatlus	informaalne
Erinevatel koolitustel osalemine	koolitus	formaalne
Iga päev on uus kogemus töös lastega ja vanematega suhtlemisel.	eneseanalüüs	informaalne
Erinevate ürituste korraldamine, robotikavahendite kasutamine õppetöös.	ühisüritus	informaalne
Facebooki kasutamine infovahetuseks.	arutelu kolleegiga	informaalne
Õpingi pidevalt läbi kogemuste. Raske on midagi välja tuua. Kogemuste jagamine kolleegidega igapäevaselt- see on töö lahutamatu osa.	arutelu kolleegiga	informaalne
Koolitusel läbitud draamameetodi moodul, situatsioonide läbi mängimine ja läbi selle õppimine.	koolitus	formaalne
Olen koolituselt saanud teadmisi rakendanud igapäevatöös.	koolitus	formaalne
Kolleegi õppetegevuse vaatlemine on olnud põnev ja huvitav ning olen saanud häid ideid, mida saan kasutada oma tegevustes.	tunnivaatlus	informaalne
Kolleegidega mõttevahetus on olnud väga inspireeriv.	arutelu kolleegiga	informaalne
Noore õpetajana õues lastele tundi tehes ei osanud arvestada päikese asukohaga laste suhtes. Tunni ülesannet selgitades paistis päike lastele silma, neil oli mind raske jälgida ja kuulata. Edaspidi olen alati sellist olukorda vältinud. Kontrollin ka täiskasvanuga suheldes, et päike ei tekitaks rääkides ebameeldivust.	ootamatu olukord	informaalne

Olen õppinud ennast analüüsima ja tänu sellele suudan närvilistel aegadel ja olukordadel rahulikuks jääda.	eneseanalüüs	informaalne
Olen külastanud oma kolleegide tunde ja sealt saadud ideid ning lähenemisi kasutanud oma rühmas töötades.	tunnivaatlus	informaalne
Kasutan koolitustel saadud uusi teadmisi, praktilisi näiteid/teiste kogemusi oma õppetöös ja igapäevastes toimetustes (lasteaias).	koolitus	formaalne
Oma tegemiste/tegevuste analüüsi tulemusel saanud järeltunde/õppetunde ja sealt saadud parendusettepanekuid praktiseerin oma tegemistes.	eneseanalüüs	informaalne
Olen külastanud kolleegide tunde ja sealt saadud ideid ja lähenemise kasutanud oma töös.	tunnivaatlus	informaalne
Kasutan koolitustel saadud uusi teadmisi/praktilisi näiteid.	koolitus	formaalne
Analüüsin oma tegevust või olukorda.	eneseanalüüs	informaalne
Erinevaid olukordi tekib iga päev, mõnele leiad ise õige lahenduse kui mitte, siis saab nõu teiste õpetajate käest kui nendega vestled. Olen töötanud nii kaua, et otseselt ühtegi olukorda ei oska välja tuua. Kogemused tulevad aastatega.	arutelu kolleegiga	informaalne

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anna-Mari Ainjärv,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

KOGEMUSÕPE KUI ÕPETAJA PROFESSIONAALSE ARENGU TOETAMISE
VÕIMALUS TALLINNA LEPISTIKU LASTEAIAS NÄITEL
mille juhendajad on Ülle Mandre ja Pihel Hunt,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Anna-Mari Ainjärv

18.05.2021